



HAL
open science

La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS)

Ellen Oudot, Marie-Paule Poggi

► **To cite this version:**

Ellen Oudot, Marie-Paule Poggi. La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS). Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533791

HAL Id: hal-00533791

<https://hal.science/hal-00533791>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS)

OUDOT Ellen, POGGI Marie-Paule
Université de franche Comté LASELDI EA 02281

Dans la mouvance actuelle les enseignants d'EPS cherchent à inscrire les élèves dans une démarche réflexive ; le but n'est plus seulement d'agir mais également de comprendre « ce qui se passe » pendant l'agir. L'enseignant cherche une prise de conscience de l'élève dont la spécificité est de viser la « verbalisation de l'action ». L'action effectuée doit être re-saisie telle qu'elle a été vécue, ressentie par l'élève. On cherche à déplacer « l'objet action » du registre pré-réfléchi au registre réfléchi. Pourquoi une telle démarche en E. P. S. ? Vincent (1980) évoque une spécificité de la transmission qui hiérarchiserait logique de la pratique et savoirs scolaires avec d'un côté les savoir-faire transmis par l'expérience accédant difficilement au statut de connaissances, et, de l'autre, les savoirs scolaires objectivés dans les livres, ayant acquis une légitimité culturelle. Selon lui les savoirs d'action « font corps », ils sont indissociables de la pratique, alors que les savoirs scolaires sont des savoirs objectivés dans et par l'écriture. De la même façon, Lahire (Lahire & al. 1994) oppose « mode scolaire » d'appropriation et « mode oral pratique » d'appropriation des activités qui s'effectue dans et par la pratique, sans recours nécessaire à l'objectivation par l'écrit. La transmission pratique de savoirs pratiques s'oppose donc à une transmission plus « rationalisé ».

Là est la position paradoxale de l'E. P. S. : discipline scolaire contrainte de respecter le mode de transmission rationnel tout en ayant pour objet des savoirs pratiques nécessitant un mode de transmission plus ancré dans la pratique. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que la recherche d'une démarche réflexive en E. P. S. (en lien direct avec la verbalisation et l'objectivation par l'écrit) est une conséquence de ce paradoxe.

Dans cette perspective, notre projet vise à décrire les stratégies développées par les enseignants afin de mettre les élèves dans une démarche de type réflexif face à des savoir-faire pratiques. Deux perspectives sont proposées : (1) identifier les différents types de réflexivité présents en EPS aussi bien du point de vue du contenu que des mises en œuvre, (2) repérer s'il existe des liens entre les formes développées en EPS et la « réflexivité scolaire ».

1. Cadre théorique

L'objectif est de clarifier la notion centrale de réflexivité tout d'abord au sens large puis plus précisément au sens « scolaire » du terme afin de pouvoir situer la réflexivité identifiée en EPS et pouvoir en extraire les éventuels points communs ainsi que sa spécificité.

1.1. La réflexivité

Ce concept trouve son origine dans des travaux relevant de la psychologie du travail et de la sociologie. Dans cette perspective, la réflexivité serait un processus permettant d'identifier des connaissances, des théories issues de la pratique chez des professionnels. C'est devenu progressivement un concept central pour étudier les savoirs d'action (utilisés pendant l'action) ou issus de l'action que les professionnels utilisent. Bautier et al. (2005) expliquent que la réflexivité serait saisie dans les cultures. Cette activité et les techniques qui s'y rattachent devraient être envisagées au sein d'un groupe en partant du rapport dialectique liant l'individu à ce groupe, à sa culture. Les auteurs développent ici une acceptation plutôt anthropologique, faisant référence aux processus qui produisent du sens partagé et partageable par un certain nombre d'individus.

Ils vont même plus loin, développant une signification particulièrement large de la réflexivité recouvrant trois facettes :

-La réflexivité vis-à-vis de soi-même, en tant qu'individu et plus particulièrement individu apprenant (dimension psychologique).

-La réflexivité vis-à-vis de soi-même, considéré en tant qu'acteur social ou représentant d'un groupe, d'une communauté (dimension sociologique ou anthropologique).

-La réflexivité vis-à-vis du savoir en général (dimension épistémologique) envisageable à un niveau collectif ou plus individuel.

Ainsi la réflexivité s'avère être un concept très vaste et complexe, trouvant une signification dans plusieurs champs théoriques. Il semble inenvisageable de pouvoir transposer ce concept dans son entier à l'acte éducatif. La question va donc être de savoir comment la réflexivité a pu pénétrer le champ scolaire et quelles adaptations aura subi sa définition.

1.2. La réflexivité scolaire

Le concept de réflexivité semble avoir été diffusé dans le champ scolaire grâce à l'émergence de la notion « d'évaluation formative » développée dans les années 70 dans le but de démocratiser l'enseignement. La logique était de placer l'élève au centre du processus d'apprentissage et de favoriser le développement de son autonomie : apprendre à auto-analyser, auto-évaluer son apprentissage et ainsi apprendre à apprendre. Les concepts de métacognition et de réflexivité ont permis de fournir les fondements théoriques, empiriques et méthodologiques à ces nouvelles pratiques.

L'activité réflexive scolaire pourrait être définie comme un processus incitant les élèves à prendre du recul par rapport à leurs apprentissages, à en faire une lecture réflexive pour mieux se les approprier ; il s'agit globalement d'aider les élèves à construire du sens.

Cependant, Bautier et al (2005) note que la réflexivité développée dans le champ scolaire est spécifique et ne correspond qu'à une infime partie du concept général évoqué ci-dessus. M. Derycke (2005) abonde dans ce sens en parlant « d'un modèle prescriptif de réflexivité vulgarisé dans le secteur éducatif (qui) envisage, d'une part le retour sur l'action selon l'ordre : description, analyse, conceptualisation, et de l'autre, sa préparation dans l'ordre : anticipation, planification, contrôle de l'exécution, évaluation ». Ainsi, l'élève n'est perçu que dans son seul statut

d'apprenant avec le postulat implicite d'un processus universel d'acquisition et de régulation des apprentissages. Nous pouvons donc dire que la réflexivité scolaire évince la dimension sociologique du sujet de même que son statut de membre d'un groupe culturel ; mais ce n'est pas là sa seule spécificité. Comme nous l'avons vu, ce concept est intimement lié à la prise de conscience, laquelle se repère au travers de ses manifestations sensibles. Parmi celles-ci l'indice privilégié par l'école est la verbalisation ; ce choix repose sur une double hypothèse : d'une part l'élève expose spontanément « son action » (ce qui suppose que cette action en récit soit fidèle à la réalité) et d'autre part que la parole soit le bon outil.

Ces précisions étant données, nous allons à présent essayer de voir si la réflexivité en EPS se conforme à ces caractéristiques scolaires ou au contraire s'en démarque.

2. Méthodologie

Cette étude a été menée auprès de deux enseignants, l'un intervenant dans une classe de seconde CAP en lycée professionnel, l'autre avec une classe de 6^{ème} toutes deux lors d'un cycle de basket ball. Les données sont constituées de l'ensemble des séances de chaque cycle filmées (N=10) ainsi que des entretiens semi-directifs avec chaque enseignant en début et en fin de cycle.

La première partie du travail a permis d'analyser l'ensemble des séances filmées sous forme de synopsis, tableaux comportant plusieurs informations différentes : l'heure, les modalités de travail (organisation), ce qui se fait (consignes, buts des tâches, présentation de celles-ci...), les événements remarquables.

Cette étape nous a permis d'identifier ce que nous appellerons « les moments réflexifs » lors des séances et d'identifier ensuite leurs durées, les différentes mises en œuvre utilisées et les contenus mobilisés. Nous définissons les moments réflexifs comme étant des moments où l'enseignant sollicite la réflexion de ses élèves sur leurs apprentissages ; celle-ci pouvant porter sur les consignes données, la situation proposée ou encore l'action des élèves en situation. Nous avons dès lors pu distinguer deux grands types de moments réflexifs :

-des moments réflexifs que nous appellerons formels : qui sont construits préparés par l'enseignant bénéficiant d'une situation support réfléchi, d'une organisation et de médias spécifiques.

-des moments réflexifs que nous appellerons informels : moins structurés, passant par un questionnement spontané de l'enseignant.

La deuxième partie du travail s'appuie sur l'analyse des entretiens des deux enseignants permettant de confronter les conclusions apportées par les vidéos au discours des enseignants.

3. Résultats

3.1. Les moments réflexifs informels

Nous avons pu remarquer la présence de ces moments de façon récurrente à chaque séance chez les deux enseignants observés. En effet ces enseignants déclarent porter beaucoup d'importance à la réflexion des élèves, ils veulent

construire un échange ayant remarqué une attitude plutôt « passive » des élèves en classe, qu'ils définissent comme une position de « receveurs ». Ainsi ils se placent dans l'optique d'amener les élèves à se questionner afin de développer leur esprit critique, leur autonomie. La démarche est sensiblement la même chez les deux enseignants, ces moments apparaissent fréquemment après une première phase d'action des élèves dans la situation, très rarement avant le début de la situation. Ils prennent la forme de regroupements collectifs (assis ou debout, l'endroit importe peu) et au cours desquels l'enseignant questionne les élèves en rapport avec ce que ils viennent de réaliser. Les questions portent essentiellement sur la compréhension des consignes données, la compréhension de la situation ou l'intérêt de celle-ci. Nous pouvons dire que ces moments ont pour fonction essentielle la régulation de la situation, une régulation indirecte suggérée par les questions de l'enseignant et mise en œuvre grâce aux réponses apportées par les élèves.

3.2. *Les moments réflexifs formels*

Les démarches des deux enseignants sont assez différentes cependant un point commun très fort les unit, il s'agit de l'importance accordée à l'organisation. En effet, chez ces deux intervenants l'espace est très structuré lors de ces échanges, ils ont lieux toujours au même endroit, les élèves sont assis en groupe devant l'enseignant qui demeure debout. Les rôles des élèves sont précisément et clairement définis, il y a toujours une partie des élèves en action et une partie des élèves dans le rôle d'observateur. Les observations réalisées par les élèves sont à chaque fois le point de départ de ces échanges. Ce constat n'est pas anodin, les deux enseignants déclarent durant l'entretien qu'une organisation claire, précise et routinière constitue une condition d'efficacité pour ces moments d'échanges réflexifs afin « de ne pas rester sur des interventions sur l'attitude en cours » et pour faire comprendre aux élèves que « si ils ne remplissent pas leur rôle cela risque d'engendrer un dysfonctionnement pour le groupe ».

Nous avons pu identifier chez les deux enseignants deux types de moments réflexifs formels, ceux qui s'appuient sur une situation d'apprentissage spécifique et ceux qui s'appuient sur la situation de référence (situation de match). Les premiers étant présents ponctuellement lors de certaines séances, les seconds présents de manière récurrente à chaque séance.

3.2.1. *Les moments réflexifs formels s'appuyant sur une situation d'apprentissage.* Ici les deux enseignants ont une démarche assez différente. L'enseignant A met en place ce que l'on pourrait appeler une démarche inductive. Les observations demandées aux élèves sont précises et en lien directe avec la situation d'apprentissage proposée. Par exemple une situation de montée de balle rapide à 3 où les observateurs doivent noter le nombre de passes effectué et le nombre de passes en avant. Les observations s'effectuent toujours sur un support papier (fiche à remplir), pendant la séquence l'enseignant n'intervient pas, il a un rôle de superviseur. Chaque groupe passe dans la situation et le bilan s'effectue en groupe classe à la fin. Lors de l'échange c'est l'enseignant qui mène le débat, il questionne les élèves sur leurs fiches, en prend quelques unes en exemple pour arriver à son contenu d'enseignement (par exemple : pour monter efficacement la balle il faut faire un maximum de passes rapides vers l'avant).

L'enseignant B met en place ce que l'on pourrait appeler une démarche déductive. Il propose à ses élèves une situation d'apprentissage fondée sur le défi. Par exemple par équipe de 3 effectuer un manège de tirs en course pendant 2 minutes l'objectif étant de marquer le plus de paniers possible. L'observation est laissée libre, aucune consigne particulière et aucun support : 2 équipes effectuent le manège et 2 équipes observent puis on change de rôle. Durant l'action l'enseignant questionne les élèves qui observent (qu'est-ce que vous pensez de leur organisation ? est-ce que vous pensez que c'est efficace ? ...). Une fois que toutes les équipes sont passées l'enseignant annonce les scores et demande à l'équipe qui a réalisé le meilleur score de recommencer 2 minutes devant la classe entière. Et pendant ce temps il questionne les élèves « Pourquoi ils y arrivent le mieux ? Pourquoi ils réussissent souvent leur tir ?... » puis il rebondit sur les réponses des élèves et formule ses contenus d'enseignement (par exemple : l'importance du double appuis, viser le carré noir, coordonner les rôles et leur rotation : un rebondeur, un passeur, un tireur). Les deux démarches semblent donc différentes dans leur logique, dans leur mise en œuvre et les médias utilisés. Celle de l'enseignant A semble plus orientée vers un contenu précis, l'observation est guidée et plus éloignée du but de la tâche, l'enseignant construit son intervention de manière à induire la réflexion des élèves vers l'objectif qu'il recherche. La démarche de l'enseignant B est plus ouverte, l'observation est laissée libre, il ne fait que relancer les élèves en prenant appuis sur l'identification des comportements efficaces dans la situation. Le lien entre l'observation et le but de la tâche est plus clair, de plus l'action est le support des échanges (les échanges ont lieu en direct pendant la réalisation de l'équipe la plus efficace). Quelle que soit la démarche nous avons pu observer que la réflexion portait sur l'analyse de l'action des élèves. Ces moments ont pour but de construire les contenus d'enseignement afin qu'ils aient du sens pour les élèves, en effet, dans les deux cas l'attention de l'enseignant se porte sur la construction par les élèves du lien entre les contenus identifiés et l'efficacité dans l'action

3.2.2. Les moments réflexifs formels s'appuyant sur la situation de référence. Dans ce cas également les démarches des deux intervenants ne sont pas tout à fait semblables. L'enseignant A met en place un grand « tableau de remarques », les observateurs doivent y inscrire toutes les informations qu'ils ont pu identifier durant les phases de jeu et qui leurs paraissent pertinentes (« untel joue perso », « untel se tourne les pouces », « l'équipe bleue rate beaucoup de tirs » etc.). L'observation est donc libre, aucune consigne précise n'est donnée aux observateurs, seul le score de chaque match doit être noté. Durant les phases de jeu et d'observation l'enseignant se place en superviseur et n'intervient pas, il gère le temps et vérifie juste la bonne rotation des équipes aux différents rôles (joueurs, arbitres et observateurs). Une fois tous les matchs réalisés, l'enseignant regroupe la classe devant le tableau et échange avec eux à partir des différentes remarques. Ce bilan s'avère général, il décrit l'évolution générale de tout le groupe classe.

L'enseignant B propose une observation plus guidée à partir de statistiques de matchs. Les observateurs utilisent un système de codage des actions avec des plots : à chaque possession de balle ils prennent un plot, si l'équipe perd la balle ils le retournent au sol, si l'équipe tente un tir sans marquer ils le posent droit sur le sol, si l'équipe marque, ils le posent droit sur le banc. Durant les phases de jeu et

d'observation l'enseignant se place en superviseur, il lui arrive cependant fréquemment de commenter le match à voix haute afin d'aider les observateurs (« une possession rouge, un tir tenté rouge, une possession bleue.... »). Dès le match terminé, les capitaines d'équipe commentent en direct leurs statistiques à voix haute, l'enseignant les aide en questionnant si besoin est (« Combien de tirs tentés ? Combien de tir réussis ? Qu'est-ce que ça donne en pourcentage ? »). Les scores de matchs et statistiques sont ensuite notés sur les fiches de chaque équipe. Une fois tous les matchs effectués, l'enseignant regroupe les élèves pour un bilan général. L'échange est animé par l'enseignant qui reprend les fiches des séances précédentes et questionne successivement les équipes sur leur évolution afin d'arriver à un objectif de travail spécifique à chacune pour la séance suivante.

Les deux démarches diffèrent sur plusieurs points, celle de l'enseignant A est ouverte, les élèves peuvent faire des remarques sur plusieurs thèmes (le jeu, l'attitude, l'arbitrage...), cependant elle n'utilise que le support écrit demandant aux élèves un effort de formulation. De plus l'analyse est différée dans le temps ce qui demande aux élèves d'essayer de se souvenir du match qu'ils ont observé pour justifier leur remarque. Le bilan est collectif, il permet à l'enseignant de formuler des axes de travail collectif pour les séances suivantes. La démarche de l'enseignant B est plus fermée, l'observation se limite aux statistiques de jeu, cependant l'utilisation de plots paraît plus accessible que le passage par l'écrit. De surcroît l'aspect immédiat de l'analyse permet aux élèves de faire plus vite le lien entre les statistiques et leur match. Le bilan est collectif mais permet de dégager des axes de travail spécifique à chaque équipe pour la séance suivante. Dans les deux cas la réflexion porte sur l'action des élèves en jeu plutôt d'un point de vue collectif, l'objectif des deux intervenants étant que les élèves soient capables d'identifier leur profil de jeu. Aux yeux de ceux-ci, des axes de travail seront proposés pour l'ensemble de la classe dans le cas de l'enseignant A, pour chaque équipe dans celui de l'enseignant B.

4. Discussion

4.1. Différentes réflexivités en EPS ?

Nous avons pu identifier deux modalités distinctes : les moments réflexifs informels et les moments réflexifs formels. Pour les premiers nous avons pu voir qu'il n'y avait pas de différences entre les deux intervenants. Ces périodes se caractérisent par une phase d'échanges collectifs menée par l'enseignant au cours de laquelle il questionne les élèves sur leur compréhension des consignes et/ ou des situations proposées. Pour les seconds, qu'ils s'appuient sur des situations d'apprentissage ou sur la situation de référence, les méthodes des enseignants divergent. En effet, les logiques, les mises en œuvre et médias sont différents. Nous avons pu identifier des démarches inductives, déductives, plus ou moins ouvertes ou fermées. Les deux intervenants ont affirmé l'intérêt particulier qu'ils portaient à la réflexion des élèves sur leurs actions, cependant les entretiens nous ont permis de distinguer des divergences de points de vue sur la capacité de leurs élèves à réfléchir, ce qui pourrait amener des pistes d'explication à leurs différences de démarches.

L'enseignant A affirme que ses élèves sont capables de réfléchir, qu'ils peuvent aller

loin dans cette réflexion, « il ne leur manque qu'un coup de pouce ». La démarche inductive a donc du sens, ces élèves étant compétents selon lui, ils seront capables de faire eux même des liens. Dans la même perspective, Il leurs propose une observation ouverte du jeu et adopte une attitude de supervision n'apportant aucune aide à l'observation. Il déplore cependant leur attitude passive à priori et leur tendance « à seulement copier » si une démonstration est effectuée. Pour lui, le passage du discours à l'action est primordial pour repérer ce que les élèves ont compris, ce qui explique l'absence de démonstration comme support de l'observation ainsi que le décalage temporel entre les phases d'action et de bilan.

L'enseignant B déclare que ses élèves ont des difficultés à réfléchir, qu'ils sont en résistance face à cette démarche de questionnement qui leur est étrangère. La démarche déductive semble donc justifiée, ses élèves étant en difficultés les liens doivent être très explicites. Dans la même optique, il essaye de faciliter l'entrée des élèves dans la réflexion, pour lui l'utilisation de cônes est plus accessible que l'écrit car ils offrent un support concret, manipulable. Il identifie d'ailleurs que la traduction en mots, en statistiques est très difficile pour les élèves. L'ancrage dans l'action va également dans ce sens, selon lui plus l'observation s'appuie sur l'action immédiate plus elle est facilitée. De la même manière son attitude de questionnement des observateurs, son analyse des matchs à voix haute a pour but d'aider ceux-ci dans leur rôle.

Nous rappelons que l'attention portée à l'organisation de ces moments est primordiale pour les deux intervenants, la précision, la clarté et l'aspect routinier de cette dernière apparaissent comme des gages d'efficacité.

Si en terme de mises en œuvre et de démarches il semble y avoir différents types de réflexivité, en terme de contenus ces divergences disparaissent. En effet, nous avons pu observer que les contenus attribués aux différents moments réflexifs étaient les même quelque soit l'intervenant. Nous pouvons alors identifier que :

- les moments réflexifs informels portent sur la compréhension des élèves, afin de vérifier s'ils ont bien compris ce qui leur était demandé. Ces moments ont une fonction de régulation.

- les moments réflexifs formels permettent aux élèves d'analyser leur action, d'être capable d'identifier ce qu'ils ont fait. Selon qu'ils s'appuient sur une situation d'apprentissage ou sur la situation de référence ils permettront aux élèves de construire des contenus d'enseignement qui aient du sens, ou des objectifs de travail pertinents au regard de leur profil de jeu.

Nous pouvons donc dire qu'il existe deux types de moments réflexifs, formels et informels, ayant chacun un rôle et un objectif propre qui sont la régulation et l'analyse d'actions. Les mises en œuvre de ces moments peuvent être différentes en vue de s'adapter aux caractéristiques des élèves.

4.2. La réflexivité en EPS et la réflexivité scolaire.

La réflexivité en EPS se conforme-t-elle à la réflexivité scolaire ? Aux vues de nos résultats nous pouvons tout d'abord affirmer que la réflexivité en EPS suit la logique évoquée par M. Derycke (2005) à savoir le retour sur l'action suivant l'ordre : description–analyse–conceptualisation. En effet, lors des échanges, les élèves commencent par décrire leur action puis cherchent à l'expliquer en faisant des liens avec leur efficacité et enfin conceptualisent par la construction de contenus

d'enseignement ou d'axes de travail.

De la même manière nous avons pu constater grâce aux vidéos que la verbalisation était le support privilégié des moments réflexifs en EPS. Tous les bilans passent par la verbalisation, l'échange oral. Pour autant l'analyse des entretiens a apporté des nuances intéressantes. En effet, les deux intervenants déclarent utiliser la verbalisation pour améliorer l'écoute de leurs élèves ainsi que leur vocabulaire (« Ils ne s'écoutent pas, ils ont de gros problèmes d'écoute », « ils ne savent se parler qu'en s'insultant, la verbalisation est importante car dans leur langage courant le vocabulaire manque énormément »). Ainsi l'utilisation de la verbalisation ne fait pas débat, cependant aucune référence n'est faite à son efficacité en terme de prise de conscience des élèves, l'enseignant B déclare même : « est-ce que la verbalisation est une condition sine qua non pour qu'il y ait changement de comportement après, c'est pas toujours le cas ». Son intérêt serait donc plus lié au développement des capacités d'écoute des élèves et à l'enrichissement de leur vocabulaire.

Enfin en ce qui concerne l'intérêt de la réflexivité le point de vue des intervenants concorde avec la définition de la réflexivité scolaire. Les enseignants déclarent qu'ils veulent que les élèves réfléchissent car cela leur permet de construire du sens à leurs apprentissages, de mieux comprendre ce qu'ils font, et enfin de développer leur autonomie.

S'il est clair que la réflexivité en EPS est conforme à la réflexivité scolaire, elle n'en garde pas moins sa spécificité qui est le recours à l'action. En effet, nous avons pu remarquer que l'action était centrale dans les moments réflexifs, elle est toujours le point de départ des débats. Les liens sont directs lors des moments réflexifs informels (action- réflexion-action), et plus ou moins directs lors des moments réflexifs formels suivant la mise en œuvre choisie. Nous pensons également que cette spécificité du recours à l'action permet de rendre plus accessible la démarche réflexive comme le montre l'utilisation de la démonstration ou encore des plots proposés par l'enseignant B.

Conclusion

Nous avons pu identifier deux différents types de réflexivité en EPS :

- des moments réflexifs informels, qui sont plutôt des actions spontanées des enseignants visant à vérifier la compréhension des élèves.
- des moments réflexifs formels, préparés, ayant une organisation structurée, visant à permettre aux élèves d'analyser leurs actions et de construire du sens à leurs apprentissages. Si les mises en œuvre de ces derniers peuvent différer c'est en vue d'une adaptation aux caractéristiques des élèves.

Cette réflexivité se conforme aux caractéristiques de la réflexivité scolaire. Elle suit l'ordre « description-analyse-conceptualisation », utilise comme moyen privilégié la verbalisation et a pour but de permettre aux élèves de construire du sens. Cependant elle conserve sa spécificité par le recours à l'action permettant de rendre la démarche réflexive plus accessible et plus concrète.

Cette étude ne permet pour autant aucune généralisation, l'objectif était bien d'observer en situation concrète comment une démarche d'enseignement de type réflexif pouvait s'inscrire en EPS ; quelles étaient les formes de réflexivité que l'on

pouvait observer en EPS. Une perspective pourrait-être d'identifier à présent l'impact d'une telle démarche sur la réussite des élèves. Quelles mises en œuvre s'avèrent être les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage et le progrès des élèves ? Pour quel type d'élèves ? Ce type de démarche fait-il sens chez les élèves ?

Références bibliographiques

Bautier, E. Derycke, M. (2005). *Culture et réflexivité*. Saint Etienne. Publications de l'Université de Saint Etienne.

Lahire, B. (ED). (1994). « *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* », *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL